

# **Gruppen som resurs i violinundervisningen**

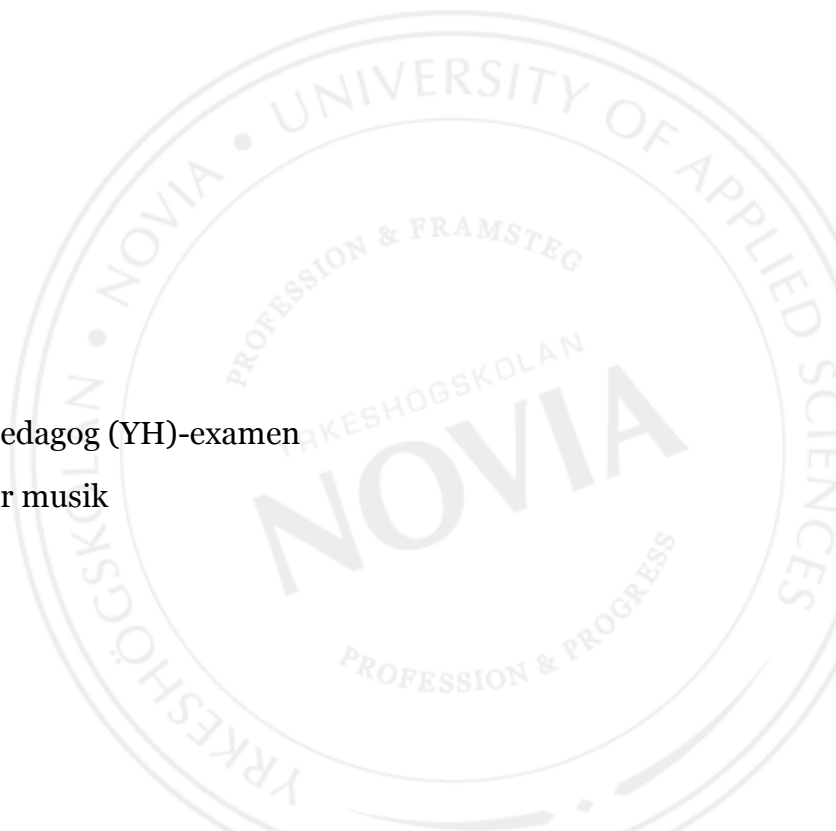
## **Gruppundervisning inom Suzukimetoden och Colourstrings-metoden**

Evelina Koskinen

Examensarbete för musikpedagog (YH)-examen

Utbildningsprogrammet för musik

Jakobstad 2012



## **EXAMENSARBETE**

Författare: Evelina Koskinen

Utbildningsprogram och ort: Musik, Jakobstad

Inriktningsalternativ/Fördjupning: Musikpedagog

Handledare: Anni Järvelä, Kaj Ahlsved

Titel: Gruppen som resurs i violinundervisningen – Gruppundervisning inom Suzukimetoden och Colourstrings-metoden

---

Datum 22.3.2012

Sidantal 35

Bilagor 3

---

### **Sammanfattning**

Studien handlar om gruppundervisning inom Suzukimetoden och Colourstrings-metoden. Syftet med studien är att illustrera hur gruppundervisning kan tillämpas i respektive metod samt att redogöra för hur elevens inlärning kan påverkas av gruppundervisningen med utgångspunkt ifrån gemenskap och motivation. Undersökningen skall även ge läsaren en överblick över metodernas uppkomst, primära faktorer i undervisningen samt metodernas målsättningar.

Studien är empirisk och grundar sig på litteraturstudier, fyra intervjuer av aktiva pedagoger samt observationer av gruppundervisning. Undersökningen visar på att gruppundervisning anses vara en viktig del av den instrumentala undervisningen inom metoderna och att pedagogerna oavsett metod har relativt lika värderingar och målsättningar med undervisningen.

---

Språk: Svenska

Nyckelord: Musik, violin, undervisning, musikfostran, inlärning, grupparbete.

---

## **BACHELOR'S THESIS**

Author: Evelina Koskinen

Degree Programme: Music, Jakobstad

Specialization: Music teacher

Supervisors: Anni Järvelä, Kaj Ahlsved

Title: The group as a resource in violin teaching –

Group teaching within the Suzuki method and the Colourstrings method

---

Date 22.3.2012

Number of pages 35

Appendices 3

---

### **Summary**

This thesis is about group teaching within the Suzuki method and the Colourstrings method. The aim of the thesis is to illustrate how group teaching can be practiced in both methods and to describe how the student's learning might be affected by the group teaching in the aspect of cohesion and motivation. The research should also present an overview of the origin and the beginning of the methods as well as the primary elements and the ambition of the methods.

The thesis is empirical and based on literature sources in addition to four qualitative interviews with active teachers as well as observations of group teaching. The conclusion of the study indicates that group teaching is considered an important part of the instrumental teaching. Furthermore the teachers have got somewhat the same valuations and ambitions with their teaching, regardless which method they use.

---

Language: Swedish

Key words: Music, violin, teaching, music education, learning, teamwork.

---

# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar .....	2
2 Metod och genomförande.....	3
2.1 Forskningsmetodisk ansats .....	3
2.2 Intervju och observation som metod .....	4
2.2.1 Intervju.....	4
2.2.2 Observation .....	6
2.3 Validitet och reliabilitet .....	7
2.4 Genomförande.....	8
3 Teoridel .....	10
3.1 Definition av begreppet grupp .....	10
3.2 Suzukimetoden.....	11
3.2 Colourstrings-metoden .....	13
4 Presentation av materialet .....	17
4.1 Bakgrund, utbildning och arbete .....	17
4.1.1 Päivikki Wirkkala-Malmqvist.....	17
4.1.2 Marja Olamaa .....	17
4.1.3 Heidi Viksten .....	17
4.1.4 Krister Ehrlund .....	18
4.2 Gruppundervisning ur respondenternas perspektiv .....	18
4.2.1 Suzukimetoden .....	18
4.2.2 Colourstrings-metoden.....	20
4.3 Tillämpning av gruppundervisning inom metoderna .....	22
4.3.1 Suzukimetoden .....	22
4.3.2 Colourstrings-metoden.....	24
4.4 Gruppdynamik, motivation och samspel .....	25
4.4.1 Suzukimetoden .....	25
4.4.2 Colourstrings-metoden.....	27
5 Sammanfattning .....	29
6 Reflektion .....	31
Källförteckning .....	34

# 1 Inledning

Då jag för första gången fann mig själv, ensam, stående framför en grupp förväntansfulla stråkelever, kände jag mig en aning tafatt och osäker på vad som egentligen förväntades av mig. Allt jag visste var att jag förväntades leda en orkester, men trots pedagogikstudier och erfarenhet av individuell undervisning kände jag att jag saknade kunskap, men framförallt redskap att leda gruppen. Orkesterlektionen väckte inom mig en önskan om att fördjupa mina kunskaper i gruppdynamik och gruppundervisning.

Instrumentlärare hamnar i allmänhet förr eller senare under sitt yrkesliv i situationer där de behöver kunna leda en orkester eller en mindre ensemble. Under mina pedagogiska studier kom jag i kontakt med gruppundervisning i form av observationer av musikundervisningen på grundskole- och gymnasienivå samt att jag undervisade några musiklektioner i grundskolan. En grupplektion på en musikinstitut, till exempel ett musikinstitut, skiljer sig förvånansvärt mycket från en musiklektion i grundskolan.

Tyngdpunkten i mina didaktiska studier inriktade sig på den individuella lektionen. Det är trots allt den situationen jag som violinlärare kommer att råka mest ut för. Det som prioriteras mest i violinundervisningen på musikinstitut är oftast den individuella undervisningen. Musikstudier kan ofta upplevas som ett ensamt intresse till skillnad från exempelvis olika lagsporter, eftersom eleven på spellektionerna är ensam med läraren och hemma övar på egen hand.

Eleverna får ofta erfarenhet av gruppspel först då de uppnått lämplig nivå för att delta i musikinstitutets orkester. I några enstaka fall finns det kanske inte ens någon orkester där eleverna kan spela i grupp men i dessa fall tror jag det främst är en fråga om bristande resurser och engagemang. Det är enligt min uppfattning viktigt att eleverna redan tidigt i sina studier får erfarenhet av att spela tillsammans med andra eftersom det inte bara utvecklar dem musikaliskt och tekniskt utan eleverna får även möta andra med samma intresse och hitta gemenskapen som annars saknas. Barnen är oftast väldigt ivriga då de får spela med andra och förutom att de finner nya bekanskap hjälper vännerna även till att hålla spelmotivationen uppe.

Liksom lärare behöver undervisningsredskap i den individuella handledningen, behöver de även redskap inom gruppundervisning. Under det senaste året har jag undervisat en grupp

nybörjare i violinspel och det har varit påfallande tydligt hur olika eleverna är vilket lett till att jag hela tiden måste hitta på nya sätt att förklara så att alla eleverna förstår. Trots att jag, som jag nämnde tidigare, under studietiden fått handledning för att kunna undervisa i violinspel anser jag det är nödvändigt att vidga vyerna och undersöka vilka undervisningsmetoder som finns att tillgå.

Suzukimetoden och Colourstrings-metoden har båda visat sig vara effektiva, framgångsrika metoder som båda utbildat skickliga, framstående musiker. Dessa metoder har gemensamt att båda, vid sidan av den individuella undervisningen, tidigt introducerar gruppundervisning till eleverna. Med dessa egenskaper i åtanke undersöker jag i detta arbete gruppundervisningen och de bakomliggande ideologierna i de nämnda skolorna.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med arbetet är tudelat. Dels vill jag tillägna mig en klarare bild av gruppundervisning som hjälpmedel och resurs inom violinundervisningen, dels vill jag fördjupa mig inom två violinskolor, det vill säga Suzuki- och Colourstrings-metoden. För att kombinera mina syften har jag i arbetet studerat gruppundervisningen inom violinskolorna.

Frågor jag ämnar diskutera i arbetet är hur gruppundervisning kan praktiseras enligt Suzuki- respektive Colourstrings-metoden samt hur elevens inläring påverkas av gruppundervisningen med avseende på gemenskap och motivation. Förutom detta vill jag även tillägna mig allmän kunskap om metoderna och deras mål genom att ta del av såväl litteratur och undervisningssituationer som intervjuer av pedagoger vilka aktivt använder endera metodiken i sin undervisning.

## 2 Metod och genomförande

Arbetet är genomgående en kvalitativ undersökning av gruppundervisningen inom två violinskolor samt hur gruppundervisning kan påverka elevers inläring av ett musikinstrument. Vid analysen av det erhållna materialet används i studien ett hermeneutiskt förhållningssätt eftersom syftet är att undersöka och förstå hur gruppundervisningen tillämpas inom metoderna. I detta kapitel behandlas först hermeneutiken för att sedan i det andra avsnittet följas av en beskrivning av kvalitativ intervju och observation som datainsamlingsmetoder. Forskningens tillförlitlighet och giltighet behandlas i avsnitt tre. Kapitlet avslutas med en redogörelse av mitt arbetsförfarande.

### 2.1 Forskningsmetodisk ansats

Ordet hermeneutik kommer från grekiskans *hermeneuein*, vilket betyder läran om tolkning (Olsson & Sörensen 2007, s. 97). Hermeneutiken är en gammal bearbetningsmetod som användes redan under 1600-talet för tolkning av bibeltexter. Under 1900-talet utvecklades hermeneutiken till att bli en verklighetslära som eftersträvar en förståelse av livsvärlden samt den mänskliga existensens grundförutsättningar. Med detta menas att den mänskliga existensen kan tolkas och förstås genom språket (Patel & Davidson 1991, s. 28–29). Enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 99) är språket grundläggande för förståelsen eftersom förståelsen kan förmedlas genom språket. Moderna hermeneutiker menar att även mänskliga handlingar, livsyttningar kan tolkas på motsvarande sätt som språkliga utsagor och texter tolkas (Patel & Davidson, 1991, s. 28–29).

Enligt hermeneutiken kan inte tänkandet och förståelsen studeras avskilt från verkligheten på grund av att det alltid är en människa, med en bakgrund och tidigare erfarenheter, som tänker, tolkar och förstår något (Olsson & Sörensen 2007, s. 100). Forskarens förhållande till materialet är enligt Patel och Davidson (1991, s. 30) subjektivt, det vill säga partiskt, eftersom forskaren har en förförståelse utifrån sina egna tankar, intryck, känslor och den kunskap som forskaren har. Förförståelsen anses dock vara en tillgång vid tolkandet och förståelsen av det undersökta objektet.

I tolkningsarbetet försöker man få en djupare förståelse med hjälp av frågorna vad, var, hur och varför (Olsson & Sörensen 2007, s. 100). Avsikten med hermeneutiken är enligt Patel och Davidson (1991, s. 29–30) inte att förklara företeelser eller nå fram till en teori i form av omfattande lagar utan avsikten är i stället att poängtera det unika i varje tolkning. De menar att det går att förstå såväl andra människor som vår existens genom att tolka det mänskliga livet genom det talade och skrivna språket.

Den så kallade *hermeneutiska spiralen* är nyckeln till förståelsen (Olsson & Sörensen 2007, s. 100). Hermeneutikern försöker se helheten i forskningsproblemet. Detta kallas holism och innebär att helheten är mer än summan av delarna. Forskaren ställer helheten i relation till delarna och pendlar mellan dessa för att komma fram till en så fullständig förståelse som möjligt. Förutom att pendla mellan del och helhet försöker forskaren även pendla mellan subjektets, till exempel intervjuarens, och objektets synvinkel, det vill säga den intervjuades synvinkel (Patel & Davidson 1991, s. 30). Metoden handlar kortfattat om delarnas och helhetens förhållande till varandra vilket sedan leder till en rimlig tolkning. För att förstå en del måste man ha tillgång till helheten och delens betydelse är således beroende av helheten (Olsson & Sörensen 2007, s. 102).

## **2.2 Intervju och observation som metod**

### **2.2.1 Intervju**

En av insamlingsmetoderna jag valt att använda är kvalitativ intervju eftersom avsikten med arbetet är att undersöka och förstå hur de två violinskolorna kan tillämpa gruppundervisning i instrumentundervisningen. Målet för den kvalitativa intervjun är att upptäcka och förstå hur intervjupersonen tänker och känner. Till skillnad från den kvantitativa intervjun, där forskaren försöker beskriva storlek, mängd eller omfattning, vill forskaren genom den kvalitativa intervjun få kännedom om vad som sker (Olson & Sörensen 2007, s. 79). Kvalitativa data kan emellertid ofta mötas med misstro eftersom att de grundar sig på små urval och inte i statistisk mening är representativa för populationen (Trost 2005, s. 16).



Intervjun skiljer sig från ett samtal eftersom det förutsätts att intervjuaren har ett syfte eller en avsikt med utfrågningen (Lantz 1993, s. 12). Enligt Trost (2005, s. 34) skall intervjuaren och respondenten helst uppfatta intervjusituationen olika, det vill säga att respondenten skall uppleva intervjun som ett samtal medan intervjuaren inte skall göra det. Vid en intervjusituation är det därmed intervjuaren som bör styra dialogens utveckling som bör ha en förutbestämd riktning. En annan skillnad mellan intervju och samtal är enligt Lantz (1993, s. 12) att intervjun är begränsad till det ämne som intervjuaren vill undersöka medan ett samtal däremot inte har varken en av den ena parten bestämd riktning eller ett bestämt innehåll. Samtalets innehåll och utveckling påverkas följaktligen av båda parterna.

Trost (2005, s. 19–21) skriver att den kvalitativa intervjun betecknas av en låg grad av standardisering och en hög grad av strukturering. Begreppet standardisering innebär till vilken grad frågorna är samma och situationen är densamma för alla intervjuade. Vid låg grad av standardisering har intervjuaren möjlighet att anpassa exempelvis frågornas ordningsföljd och språkbruk enligt intervjupersonen samt formulera följdfrågor utgående från tidigare svar. Patel och Davidson (1991, s. 72) skriver att hög standardisering, det vill säga att alla intervjupersoner får samma frågor i samma ordning, ger goda möjligheter till jämförelser mellan svaren, medan lågt standardiserade intervjuer är besvärligare att jämföra.

Vidare beskriver de (Patel & Davidson 1991, s. 72) även begreppet strukturering som innebär vilket svarsutrymme intervjupersonen får. Intervjun kan ha både hög och låg grad av strukturering. Hög grad av struktur innebär att frågornas svarsalternativ är fasta medan intervjuer med låg grad av strukturering har öppna svarsalternativ. Begreppet strukturering kan enligt Trost (2005, s. 20) även ha andra betydelser. Han menar att begreppet struktur kan användas angående intervjufrågornas relevans. Om frågorna överensstämmer med syftet för studien är det fråga om hög strukturering. Bryman använder (enligt Trost 2005, s. 21) dock termen struktur i betydelsen standardisering. Bryman anser att termen strukturerad skall användas vid en kvantitativ intervju och att en kvalitativ intervju således är ostrukturerad.

Valet av respondenter i kvalitativa studier är viktigt då forskaren oftast vill ha en så stor variation och bredd som möjligt i materialet. Statistiskt representativa urval, det vill säga att urvalet kan representera en population, är vanligen ointressanta i kvalitativa studier eftersom denna form av urval kan ge ett ganska litet material. Urvalet i kvalitativa studier

bör vara heterogent inom givna ramar. För att säkerställa variation i urvalet kan forskaren ta hjälp av metoden strategiskt urval. I denna metod väljer forskaren några så kallade variabler som till exempel kön eller ålder. Variablerna delas upp i variabelvärden, till exempel, man eller kvinna och ung eller gammal. Forskaren skall sedan finna respondenter som representerar de olika variabelvärdena. (Trost 2005, s. 117–118).

### **2.2.2 Observation**

I arbetet har jag även valt att använda observation som insamlingsmetod eftersom det är en lämplig metod att samla data som berör beteenden och skeenden i naturliga situationer. Dessutom är det också ett bra hjälpmedel för att komplettera information som samlats in med andra metoder. Jag har valt att vara en icke deltagande, känd observatör och beskriver därför vad detta innebär.

Det finns flera typer av observation. Patel och Davidson (1991, s. 89) skiljer på strukturerade och ostrukturerade observationer. I den strukturerade observationen utgår forskaren från ett så kallat observationsschema med förutbestämda beteenden och skeenden som skall observeras. En ostrukturerad observation används främst i ett utforskande syfte och forskaren vill då samla så mycket material och kunskap som möjligt varav forskaren inte bestämmer i förväg vad som skall observeras. Ibland används även begreppen systematisk och osystematisk observation. Patel och Davidson (1991, s. 95–96) skriver vidare att det skiljs på olika typer av observatörer. Dels skiljs det på deltagande och icke deltagande observatörer, dels skiljs det på om observatören är känd eller okänd.

Den icke deltagande observatörens roll är klart definierad som enbart observatör och befinner sig därmed utanför det aktuella skeendet. En nackdel med att vara en känd men icke deltagande observatör kan vara att gruppens naturliga beteende störs och observatören bör därför vänta med att börja observationerna tills gruppen vant sig vid att observatören finns där. Då observatören är känd är det dock lättare att notera observationerna. Även etiskt är det bättre att individerna som observeras är medvetna om det och fått möjlighet att ge sitt samtycke. (Patel & Davidson 1991, s. 96–97).

## 2.3 Validitet och reliabilitet

Syftet med arbetet är inte att ge en exakt, generaliserbar bild av hur gruppundervisningen inom Suzuki- och Colorstrings-metoden är och borde vara utan syftet är istället att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av gruppundervisningen samt att beskriva pedagogers uppfattningar om gruppundervisning. Trots att jag inte med arbetet sökt ett svar på hur gruppundervisning skall tillämpas bör ändå tillförlitligheten och giltigheten beaktas vid intervjuer och observationer samt vid analys och tolkning av dessa.

Begreppen validitet och reliabilitet har en något annan innebörd i en undersökning med kvalitativ ansats än i en undersökning med kvantitativ infallsvinkel. I den kvalitativa forskningen bör reliabiliteten, tillförlitligheten, ses i förhållande till den unika situationen vid undersökningstillfället. Begreppet reliabilitet används dock sällan av kvalitativa forskare eftersom det är så sammanflätat med validitet. Validiteten, det vill säga giltigheten, i en kvalitativ studie är inte relaterad till enbart datainsamlingen utan syftar till forskningsprocessens samtliga delar. (Patel & Davidson 1991, s. 102–103).

För att försäkra validiteten kan så kallad triangulering tillämpas. Triangulering kan ske på flera olika sätt. Till exempel kan det innebära att flera olika datainsamlingsmetoder används och att informationen från dessa vägs samman för att ge en så fyllig och utförlig bild som möjligt (Patel & Davidson 1991, s. 104). Ett annat exempel på triangulering är enligt Lantz (1993, s. 15–17) observation och intervju, det vill säga att intervjuaren observerar om det finns skillnader mellan det respondenten sagt och hur denne handlar. Patel och Davidson (1991, s. 104) skriver att triangulering även kan innebära att forskaren kontrollerar giltigheten genom att välja flera olika datakällor. Forskaren väljer då att studera det aktuella fenomenet genom olika personer, på olika platser eller vid olika tidpunkter. Vidare beskriver de även en fjärde typ av triangulering då olika forskare undersöker samma fenomen för att generera ett rikare material för undersökningen.

Intervjun bör kunna granskas kritiskt för att ha ett värde som datainsamlingsmetod. Vid granskningen bör följande fråga kunna besvaras. Har intervjuaren ställt de frågor som krävs och speglar respondentens svar dennes uppfattning? För att intervjun skall uppfylla kraven på reliabilitet och validitet bör intervjun ge tillförlitliga svar och resultaten bör vara giltiga samt att det skall vara möjligt att granska slutsatserna kritiskt. (Lantz 1993, s. 11; 13–14).

## 2.4 Genomförande

Till en början ville jag tillägna mig kunskap om Suzukimetoden och Colourstrings-metoden eftersom jag ansåg det vara av största vikt att veta ideologierna bakom dem innan jag intervjuade och observerade. Kunskapen tillägnades genom litteraturstudier. Efter detta planerade och förberedde jag intervjuerna genom att sammanställa en intervjuguide (se bilaga 1) och observationen genom att bestämma vad jag skulle iaktta. Avsikten med intervjuguiden var att utgå från den men även vara fri att ställa andra frågor om det behövdes. Samtidigt funderade jag på vem som skulle vara lämpliga respondenter och vilka egenskaper de skulle ha.

I valet av respondenter har jag fokuserat på några olika variabler. Dessa är utbildning och erfarenhet av gruppundervisning. Eftersom jag studerar två olika undervisningsmetoder är det av största vikt att respondenterna är behöriga pedagoger och är insatta i antingen Suzuki- eller Colourstrings-metoden. Jag anser även att det är viktigt att respondenterna arbetar aktivt med gruppundervisning så att svaren återspeglar undervisningen i dagens samhälle. I undersökningen har jag intervjuat fyra aktiva pedagoger. Två av de intervjuade pedagogerna är utbildade i Suzukimetoden medan de andra två är utbildade i Colourstrings-metoden.

Jag intervjuade själv tre av lärarna. På grund av att flera av respondenterna är finskspråkiga översatte jag intervjuguiden till finska (se bilaga 2). Innan de huvudsakliga intervjuerna genomfördes en provintervju med en aktiv musikpedagog som undervisar grupper. Efter denna gjordes ännu några små justeringar vad gäller frågorna. Provintervjun bandades inte men innan de egentliga intervjuernas påbörjande tillfrågades samtliga lärare om de tillät bandning av intervjun. Alla tre var införstådda med detta.

Den ena intervjun genomfördes på svenska då respondenten gärna talade svenska trots att hon har finska som modersmål. Denna lärare undervisar enbart på svenska så jag ansåg det vara lämpligt. Intervjun hölls hemma hos respondenten. De två andra intervjuerna var på finska och hölls på lärarnas arbetsplats i ostörda klassrum. Den fjärde intervjun kunde på grund av tidsbrist och olämpliga scheman inte genomföras vid ett möte utan blev i stället en riktad öppen intervju i form av en postintervju. I arbetet med att sammanställa frågorna till postintervjun (se bilaga 3) utgick jag från den finska intervjuguiden eftersom respondenten är finskspråkig. Frågorna skickades till respondenten per e-post. Hon fick i

lugn och ro besvara frågorna skriftligt och skicka svaren till mig. Efter intervjuerna som varade kring 40 respektive 60 minuter transkriberades inspelningarna med hjälp av dator och dataprogrammet Transcribe!. Med programmet kunde jag ändra ljudfilens hastighet vid uppspelning vilket gjorde det lättare att uppfatta och hinna anteckna respondentens hela svar.

Från början hade jag tänkt observera lektioner hållna av alla respondenter men på grund av olika omständigheter, bland annat tidsbrist och olämpliga scheman, har jag endast observerat två av lärarnas, Vikstens och Ehrlunds, gruppundervisning. Båda dessa lärare är pedagoger inom Colourstrings-metoden. För att på något sätt ändå observera Suzukimetoden har jag tagit del av Mimi Zweigs dataskiva StringPedagogy, där hon sammanställt de principer hon använder i sin undervisning både med text, bild och med video. Vid observationen har jag iakttagit några olika företeelser. Jag har noterat hur läraren agerar och vad lektionerna behandlat. Vidare har jag tagit fasta på gruppstorlek och observerat gruppen för att ta reda på elevernas attityd, beteende och gruppdynamik.

För att lättare få en helhetsbild av likheterna och skillnaderna mellan respondenter och metoderna sammanställdes först en tabell över observationerna samt svaren från intervjuerna. I presentationen av materialet delades svaren upp i respektive metod för att undvika sammanblandning. Respondenterna gavs möjlighet att vara fullständigt anonyma i studien men samtliga har gett sitt medgivande till användning av deras eget namn. Efter presentationen sammanfattas kort respondenternas svar samt mina observationer. De två metoderna jämförs med varandra utifrån de data som erhållits från dels litteratur och dels intervjuer och observationer för att belysa likheter och skillnader. Arbetet avslutas med en diskussion där jag utifrån min erfarenhet reflekterar över undersökningen samt den information jag fått fram.

### 3 Teoridel

Inom violinundervisningen kan en mängd olika skolor användas. Med begreppet skola avser jag en undervisningsmetod som har en bakomliggande ideologi och ett sammanställt material för att uppnå målet inom ideologin. Många lärare följer inte genomgående någon speciell skola utan anpassar delar ur olika skolor till sin egen undervisning. I detta arbete lyfter jag fram två betydelsefulla skolor, det vill säga Suzukimetoden och Colourstrings-metoden, och behandlar i detta kapitel uppkomsten av dem samt deras grundval. Eftersom arbetet handlar om gruppundervisning klargörs inledningsvis begreppet grupp i detta kapitel.

#### 3.1 Definition av begreppet grupp

En grupp kan se ut på många olika vis. Enligt Stenaasen och Sletta (1996, s. 26) är inte en samling människor nödvändigtvis en grupp. För att samlingen skall utgöra en grupp måste den uppfylla vissa kriterier. För det första bör samlingen bestå av två eller flera individer. Angående påståendet om minsta antal individer existerar motstridiga åsikter vilka anser att en grupp inte kan bestå av färre än tre individer.

Vidare skriver Stenaasen och Sletta (1996, s. 26) att det inom gruppen skall finnas ömsesidig påverkan och beroende. Detta innebär att till exempel eleverna inom gruppen skall vara medvetna om det sociala samspelet mellan dem så att de ömsesidigt påverkar varandra och att de är beroende av varandra inom gruppen så att varje individs verksamhet är viktig för gruppen. Till exempel om eleverna spelar olika, självständiga, stämmor är de beroende av varandra inom gruppen. I detta arbete avser jag en samling elever som samtidigt deltar i undervisning. Gruppen består förutom av elever även av en lärare som leder gruppen.

### 3.2 Suzukimetoden

Shinichi Suzuki (1898-1998) föddes i den japanska staden Nagoya och är känd som grundare av Suzukimetoden eller den så kallade Talent Education-rörelsen. Vid omkring 30 års ålder fick Suzuki i uppdrag att undervisa en fyraårig pojke i violinspel. Han visste dock inte hur han skulle gå tillväga vid undervisningen av en så ung elev innan han förundrades över att alla barn kan tala sitt modersmål felfritt. Han reflekterade över detta och insåg att det berodde på att barnen ständigt utsattes för språket och ljuden. Suzuki kom genom sin upptäckt att inse att vilket barn som helst har möjlighet och potential att utveckla förträffliga förmågor om de får tillgång till bra undervisning. Själv kallade Suzuki metoden för modersmålsmetoden eftersom barnen undervisas på motsvarande sätt som då de lär sig tala sitt modersmål, det vill säga genom imitation och upprepning. (Suzuki 1969, s. 11–12).

Suzuki (1969, s. 19–20) var övertygad om att barn inte har någon mätbar medfödd förmåga eller talang inom något område. Han menade att barn lär sig från stimulerande upplevelser i sin omgivning och att det är omgivningens inflytande som avgör hur barnet utvecklas inom ett visst område. Barn uppfostras enligt den kultur de föds in i och redan från början försöker barnet anpassa sig till sin omgivande miljö. Därför är barnets skicklighet att anpassa sig till sin omgivning den enda som kan vara till fördel för hans eller hennes utveckling. Suzuki hänvisar till den amerikanska professorn N.H. Pronko som undersökte barn från olika kulturella miljöer under deras första nio månader. Pronkos slutsatser från undersökningen var att alla undersökta barn anpassade sig på olika sätt i sina respektive miljöer. Professorn upptäckte även att barnen inte utvecklade egenskaper som inte behövdes i deras miljö. Med andra ord kan sägas att ett barns förmågor inte kan förklaras med genetiskt arv utan är beroende av hurdan omgivning, uppfostran och utbildning barnet fått.

År 1945 fanns det planer på att starta en musikskola i Matsumoto. Suzuki tillkallades för att hjälpa till men han avböjde med motiveringen att han inte ville företa sig reparationsarbete på elever som redan kunde spela. Istället ville han försöka utbilda småbarn i violinspel, inte för att göra barnen till genier utan för att utreda deras förmåga och färdighet. Efter att han fått godkännande av sina önskemål och premisser från skolans grundare startade Suzuki sin Talent Education-rörelse på Matsumotos Musikskola. (Suzuki 1969, s. 31).

Såsom framkommit ovan trodde inte Suzuki på medfödd talang utan metodens grundläggande princip är att barnets musikaliska utbildning skall ske på motsvarande sätt som barnet lär sig sitt modersmål. Metodiken bygger således på ett nära samarbete mellan elev, förälder och lärare (Sundin 1979, s. 187). I praktiken innebär detta att föräldrarna genast efter att barnet fötts skall börja utveckla barnets musikalitet genom att dagligen spela upp några av Suzuki noggrant utvalda stycken för barnet. Enligt Suzuki tränar inte barnets lyssnande bara gehöret utan påverkar även barnets motivation genom att lyssnandet väcker en längtan att få spela musiken (Starr 1976, s. 15–16). Lyssnandet bör integreras i barnets dagliga rutiner, enligt Ahonen (2004, s. 143) som redogör för hur musiken blir en naturlig del av hemmiljön. Han skriver att barnet skall lyssna på musiken en halvtimme om dagen samtidigt som barnet gör något annat, till exempel leker, äter eller vid läggdags.

Innan barnet får inleda sina studier lär sig någon av, alternativt båda, föräldrarna sig att spela på instrumentet. Det är viktigt att åtminstone den ena föräldern kan grunderna inom området för att senare aktivt kunna hjälpa barnet att öva hemma. Trots att barnet inte själv får spela i början växer barnets motivation eftersom föräldrarnas övande ökar barnets längtan efter att själv få spela. Då barnet slutligen får börja ta spellektioner har barnet redan tränat upp sitt musikaliska minne och kan melodierna utantill. (Starr 1976, s. 15–17).

Starr (1976, s. 17) skriver att metodens undervisningstillfällen både består av individuella lektioner och av grupplektioner. På de individuella lektionerna får eleven lära sig de tekniska grunderna medan grupplektionerna bidrar med att öka motivationen och ge stöd av andra elever. Han menar att då eleverna får spela tillsammans med andra barn på olika nivåer har speciellt de mer avancerade elevernas kunnande stor inverkan på de yngre.

Vidare skriver Starr (1979, s. 36) att grupplektionernas upplägg bör varieras eftersom Suzuki ansåg att undervisningen på det sättet blir mer effektiv. Alla elever har samma repertoar vilket möjliggör att grupperna ibland slås samman så att eleverna spelar styckena tillsammans. De yngsta eleverna får eventuellt mest ut av detta då de både får spela sina stycken tillsammans med äldre, mer avancerade elever och samtidigt även lyssna på kommande repertoar. Starr listar även förslag på grupplektionernas innehåll. Han nämner bland annat olika tekniska övningar såsom tonbildning, drillar och prima vista-spel samt olika pedagogiska lekar som utvecklar barnet inom något specifikt område, exempelvis rytm.



### 3.2 Colourstrings-metoden

Colourstrings-metoden utvecklades och grundades i Helsingfors på 1970-talet av violinpedagogen Géza Szilvay tillsammans med brodern och cellisten Csaba Szilvay. Géza föddes 1943 i Budapest och växte upp i det efterkrigstida Ungern där han studerade musik enligt de principer musikpedagogen Zoltán Kodály utvecklat. Kodály hade fyra mål för musikundervisningen: ett vältränat öra, ett vältränat intellekt, ett vältränat hjärta och en vältränad hand. (Mitchell 1998, s. 74). Szilvay skriver att Colourstrings-metoden bygger på och strävar efter att förverkliga Zoltán Kodálys filosofi "Music should belong to everyone", det vill säga att musik är till för alla (Szilvay, u.å.). Enligt Voima (2009, s. 6) menade Kodály med detta uttryck att människans personlighet inte kan utvecklas fullt ut utan influens av musik och av den orsaken skall musik göras tillgänglig för alla, inte bara för dem som har en speciell musikalisk förmåga.

Szilvay (1980, s. 3–4) anser att hemmiljön är viktig för barnets inläring och han drar också paralleller till modersmålet. Detta grundar sig på Kodálys idé om identitetens utvecklande där musiken, det andra modersmålet, spelar en viktig roll. Musiken skall läras ut som ett andra modersmål till barn i lekskoleåldern. Eftersom barnet leker försöker violinskolan introducera musiken samt lösa de tekniska svårigheterna som uppkommer i spelandet med hjälp av lek och sång samtidigt som man styr barnet till ordning och disciplin. Melodierna som används inom metoden är folkmelodier som härstammar främst från Finland och Ungern. Till sångerna lär sig barnen olika rörelser som senare underlättar spelandet eller inlärandet. Sundin (1979, s. 183) ger exempel på rörelser såsom gångövningar och handklappning.

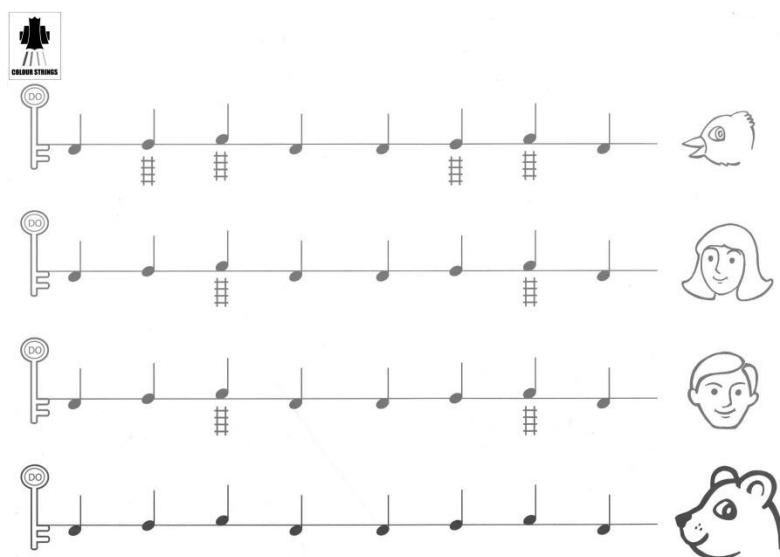
Inom Kodály-metoden lär sig barnen sjunga med relativ solmisering, med notnamnen do, re, mi, o.s.v., vilket innebär att do ändras med tonarten (Sundin 1979, s. 183). Även Szilvay utnyttjar (enligt Homfray 2006, s. 79) relativ solmisering med handsymboler i sin undervisning. Barnen lär sig först sjunga sånger med moll-terser, det mest använda intervallet i barnsånger, och allteftersom de lär sig, utvecklas sångerna tills barnen kan sjunga med hela dur- och mollskalor. Szilvay (2008, s. 5) motiverar valet att bruka relativ tonhöjd med att användningen av absoluta tonnamn och tonhöjder, det vill säga c, d, e, f, g, a, h, begränsar vänsterhandens rörelsemöjligheter på greppbrädan.

Szilvay berättar (rapporterar Homfray 2006, s. 79) att eleverna inom metoden börjar med så kallat vänsterhandspizzicato då de börjar spela. Vänsterhandspizzicato innebär att eleven knäpper på strängarna med violinhandens fingrar. Vidare skriver Homfray att eleven inte behöver använda så mycket kraft utan kan vara relativt avslappnad vilket senare hjälper eleven att lära sig både lägesväxlingar och vibrato. Då de får lära sig att spela med fingrar börjar de med sådana melodier som barnet redan lärt sig genom exempelvis sång. Eftersom de redan kan melodierna vet de hur de skall låta och kan då transponera melodierna med hjälp av den relativa solmiseringen. Melodierna kan på detta sätt börja från vilken ton som helst på greppbrädan. Om eleven enbart får spela i första läget på violinen kan det resultera i styvhet samt avsaknad av elasticitet i handen. Genom den relativa tonhöjden anser Szilvay att vänsterhanden kan röra sig fritt på greppbrädet redan från början av studierna.

Homfray (2006, s. 79) rapporterar att Szilvay på grund av sina bristfälliga kunskaper i det finska språket inkluderade flera sinnen, det vill säga inlärningstyper, i undervisningen. Szilvay (1980, s. 5) redogör för att grunden till Colourstrings-metoden dels finns i Kodály's audiovisuella tillvägagångssätt som lyder: ”det vi ser som notbild hör jag, det jag hör, ser jag som notbild”, men även hos 1700-tals pedagogen Jan Amos Comenius. Comenius menade att vi uppnår de bästa och mest varaktiga inlärnings-resultaten om vi lär oss genom flera olika sinnen. Mitchell (1998, s. 74) skriver att Colourstrings även använder sig av det kinestetiska inlärningssättet. Vidare påstår hon att lärandet är mer spännande och intressant för barn då flera sinnen aktiveras.

Salmela (2005) skriver att violinens strängar identifieras genom olika färger och karaktärer i Colourstrings läroböcker. Notläsningen består därmed inte av att läsa traditionella noter utan handlar mer om att kombinera ljud med olika färger och figurer. Homfray (2006, s. 79) skriver att då figurerna är i en rak linje innebär det att tonen hela tiden är samma, men ifall de flyttas upp eller ner byter även tonen (se figur 1). Vidare skriver han att stora figurer representerar långa noter och små figurer representerar korta toner, med andra ord fjärdedelar och åttondelar. Allt eftersom eleven lär sig mera tillfogas horisontella linjer, en i gången, tills det finns fem stycken och sedan även vertikala linjer mellan bilderna. Bilderna och linjerna bildar till slut ett notsystem med noterad musik.

Szilvay (2008, s. 4) nämner att till exempel tonhöjd, rytmer och intervaller, men även övriga musikaliska grundbegrepp, visualiseras genom bilder och tecken. Den ofta svåra terminologin förenklas och förståelsen blir på detta sätt enklare. Vidare skriver han att bildernas syfte är att väcka nyfikenhet och intresse för spelandet.



*Figur 1. Exempel på notation från Colourstrings bok, Violin ABC A. Den översta raden är gul och spelas på e-strängen, den andra raden är blå (a-sträng) medan den tredje är röd (d-sträng). Den nedersta raden är grön och spelas således på g-strängen.*

Färger är viktiga i metoden liksom namnet Colourstrings antyder. Szilvay (1980, s. 5; 2008, s. 4) hänvisar till psykologisk forskning då han förklarar varför färger används vid inlärandet. Han skriver att ljud enligt vissa psykologer påverkar människans känslor och vidare påstår han att även färger är jämförbara med ljud eftersom de också påverkar våra känslor. Då färger och ljud kombineras och används samtidigt kan man öka inverkan på känslorna och väcka intresse för konstformen.

Många tonsättare och forskare har studerat sambandet mellan ljud och färg. Liszt tyckte till exempel att C-dur var en röd tonart medan Beethoven ansåg att h-moll var svart. Colourstrings använder således färger i sin undervisning. Färgskalan (se tabell 1) som används grundar sig på resultaten från kompositören och professorn, Lázlo Farkas Kerekes undersökningar på 1960-talet. Förutom att användningen av färger har psykologiska orsaker nämner Szilvay (2008, s. 4) även att barnen blir intresserade och inspirerade av färgerna.

*Tabell 1. Tonernas färgskala enligt Lázlo Farkas Kerekes.*

**MusicaColorata/Färgskala**

<b>Ton</b>	<b>Färg</b>
C	Röd
D	Orange
E	Gul
F	Gröngul
G	Grön
A	Blå
H/B	Blåröd

Szilvay (2008, s. 6) menar att ett barn som inte får gruppundervisning utan enbart individuell undervisning lätt blir ensamt med sitt intresse. Den upplevda ensamheten leder enligt honom till att barn ofta slutar med musikstudierna. I Colourstrings-metoden är de individuella lektionerna viktiga men även grupplektionerna har en stor betydelse. Gruppundervisningen ger förutom möjlighet till gemenskap även tillfälle att utveckla sociala kunskaper samtidigt som lärandet kan upplevas naturligare.

Viksten (2009, s. 6) skriver att Szilvays mål varit att skapa en instrumentskola där elevernas musikalitet, det vill säga gehör och intellekt, utvecklas samtidigt som deras spelteknik och känslvärld utvecklas. Mitchell (1998, s. 74) skriver att målet för Colourstrings-metoden inte är att producera professionella musiker utan att utveckla människor med välformade personligheter som värdesätter ordning, disciplin och glädje i musicerandet. Undervisningen skall vara sådan att de i framtiden har förutsättningarna att fortsätta utveckla sina förmågor så att de kan arbeta som professionella musiker om de önskar.

## **4 Presentation av materialet**

Detta kapitel behandlar det material jag erhållit genom intervjuer och observationer. Först presenterar jag mina respondenter och sedan följer en presentation av materialet. Med avsikt att göra materialet mer lättöverskådligt och undvika sammanblandning av metoderna har jag delat upp det under tre rubriker, vilka i sin tur är indelade i metoderna var för sig.

### **4.1 Bakgrund, utbildning och arbete**

#### **4.1.1 Päivikki Wirkkala-Malmqvist**

Wirkkala-Malmqvist har studerat violin sedan barnsben. Efter grundskolan studerade hon i ett musikgymnasium som följdes av studier vid Sibeliusakademin varifrån hon avlade både solist- och pedagogexamen. Wirkkala-Malmqvist har studerat Suzukimetodik i Finland, Sverige, Danmark och i USA. Inom Suzukimetoden har hon utbildningsnivå 5, det vill säga den högsta utbildningsnivån i Europa. Suzukimetoden har 10 repertoarböcker som alla igår i utbildningsnivå 5 och som läraren därmed bör behärska musikaliskt och tekniskt. Som violinlärare på heltid har Wirkkala-Malmqvist arbetat i 23 år och hon har undervisat grupper lika länge. Hon arbetar i en kulturskola, i ett musikgymnasium samt på en högskola.

#### **4.1.2 Marja Olamaa**

Olamaa har arbetat som violinlärare och lett grupper i 35 år. Hon är utbildad Suzukipedagog på nivå 5 (se kapitel 4.1.1) och fungerar även som lärarutbildare inom Suzukimetoden. Olamaa arbetar på ett musikinstitut som använder sig av Suzukimetoden i sin undervisning.

#### **4.1.3 Heidi Viksten**

Viksten började studera violin som åttaåring. Efter detta studerade hon vid ett konservatorium för att till slut avlägga yrkeshögskoleexamen. Viksten är utbildad i Colourstrings-metodiken. Hon har undervisat i violinspel i 30 år och grupper i ungefär 28

år. Viksten arbetar på ett musikinstitut och vid ett med musikinstitutet samarbetande lågstadium som är specialiserat på musik.

#### **4.1.4 Krister Ehrlund**

Ehrlund började studera violin som tolvåring och har avlagt violinlärarexamen vid ett konservatorium. Ehrlund använder Colourstrings-metoden i sin undervisning vid ett musikinstitut och vid ett lågstadium som är specialiserat på musik. Som violinlärare har Ehrlund arbetat i 31 år och han har undervisat grupper i 22 år.

## **4.2 Gruppundervisning ur respondenternas perspektiv**

### **4.2.1 Suzukimetoden**

Wirkkala-Malmqvist säger att gruppundervisningen är en av byggstenarna i metodiken. En Suzukielev börjar spela på gehör och har en individuell samt en grupplektion i veckan definierar hon. Olamaa förklarar att gruppundervisningen hör till varje elevs utbildningsprogram och är lika viktig som den individuella undervisningen. Båda anser att gruppundervisningen skall påbörjas genast då eleven börjar sina instrumentstudier. Wirkkala-Malmqvist påpekar att gruppundervisningen med unga elever inte handlar så mycket om notläsning eller ensemblespel utan att det mera handlar om att förstärka kunskaperna som eleverna redan har genom övning och repetition.

På frågan vad eleven skall ha för tekniska kunskaper innan eleven kan spela i grupp svarar Wirkkala-Malmqvist att det viktigaste är att eleverna inte är för små och med det menar hon att de måste kunna kommunicera tydligt. Några speltekniska kunskaper anser hon däremot inte att de behöver. De mest grundläggande kunskaperna som spelposition, puls och rytm är sådant man kan lära sig i grupp anser hon. Olamaa tycker att eleven själv skall kunna ta i stråken men att läraren eller föräldern kan hjälpa till att sätta violinen på plats. Dessutom säger hon att eleven ska kunna spela rytmen ur den första variationen i Suzukibok 1 (se figur 2) på en lös sträng.

## 1. Twinkle, Twinkle, Little Star

Variations

Shinichi Suzuki

## Variation A



Figur 2. Variation a, Suzukibok 1.

Beträffande lärarens egenskaper säger Wirkkala-Malmqvist att det inte finns några egenskaper som en lärare måste inneha för att klara av att leda en grupp på ett bra sätt. Hon menar att alla har möjlighet att lära sig men att det däremot kräver mera arbete för somliga än för andra. Olamaa nämner flera egenskaper som hon anser att läraren skall ha, exempelvis att läraren skall vara påhittig, rolig och energisk. Vidare menar hon att läraren måste vara medveten om sin auktoritet och förmåga att leda gruppen. Olamaa tillägger att det mesta ordnar sig om det finns arbetsro i gruppen. Hon säger också att läraren bör känna till repertoaren så att han eller hon inte behöver koncentrera sig på noterna. En aspekt som Wirkkala-Malmqvist lyfter fram är lärarens erfarenhet, det vill säga att läraren har mött många olika situationer i sitt arbete och vet hur olika situationer kan hanteras.

På frågan om vad som anses svårt eller krävande med gruppundervisning svarade Olamaa att det kan vara svårt att göra varje lektion intressant och rolig för alla elever. Hon säger också att främst unga lärare kan tycka att det är svårt att leda gruppen då barnens föräldrar är med på lektionerna. Wirkkala-Malmqvist tycker att det svåraste är att veta på vilken nivå eleverna befinner sig, så att alla blir sedda på ett sätt som överensstämmer med deras nivå. I synnerhet då andra lärares elever kommer med i gruppen menar hon att det är mycket svårt att veta vad de arbetar med på de individuella lektionerna. Hon säger att det i sådana fall är möjligt att vara vänlig och inspirerande men att det inte går att hjälpa eleven lika effektivt som de egna eleverna.

Ytterligare säger Wirkkala-Malmqvist att det är problematiskt att hitta ett gemensamt språk så att alla eleverna är införstådda i vad som menas med olika uttryck. Återigen menar hon att det speciellt gäller andra lärares elever, som är vana med den egna lärarens språk och lektionsrytm. För dessa elever kan det vara svårt att förstå vad en främmande lärare egentligen menar. Enligt Wirkkala-Malmqvist lär barn och ungdomar sig att läsa av sin lärare och förstå vad läraren menar trots att läraren till exempel mumlar.

#### **4.2.2 Colourstrings-metoden**

Både Viksten och Ehrlund anser att gruppundervisningen är mycket viktig eftersom den både ökar elevens motivation och utvecklar eleven musikaliskt och socialt. Båda understryker att gruppundervisningen är essentiell vid sidan av den individuella undervisningen, men att den inte någonsin får ersätta den enskilda lektionen eftersom vissa tekniker och förmågor kan vara svåra att lära sig i enbart grupp. Ehrlund säger att speciellt spelpositionen är svår att lära sig enbart i grupp eftersom läraren hela tiden måste korrigera barnets ställning.

Ehrlund anser att gruppundervisningen skall påbörjas omgående då eleven inleder sina studier. Viksten säger att det inte inom Colourstrings-metoden finns någon regel för när gruppundervisningen skall introduceras för eleven men att de brukar börja genast då eleverna börjar spela. Hon resonerar även kring svårigheter med att börja genast med gruppen från första stund. Hon säger att det är krävande för läraren då barnen inte egentligen kan någonting då de börjar i gruppen och då eleverna dessutom är flera hinner inte läraren hjälpa alla. Hon framhåller ändå att det inte nödvändigtvis är negativt eftersom eleverna motiveras då de ser att alla är på samma nivå. Vidare säger Viksten att det givetvis är lättare för läraren om eleverna redan fått lära sig bemästra spelpositionen och kan hålla i stråken innan de deltar i grupp. För vissa elever kan gruppen också innebära att eleven lär sig snabbare än vad han eller hon hade lärt sig genom enbart individuell undervisning.

På frågan om vad eleven skall ha för tekniska kunskaper innan han eller hon kan spela i grupp svarar Viksten att det viktigaste är att de inte är för små. Hon säger att eleverna måste vara så gamla att de kan hålla upp violinerna på egen hand. Viksten anser emellertid att det är en fördel om eleverna redan har de grundläggande färdigheterna eftersom de då



på lektionen kan koncentrera sig på musiken och det musikaliska istället för hur instrumentet skall hållas i. På samma fråga svarar Ehrlund att eleverna skall ha någon form av sociala kunskaper, det vill säga att de är vana att umgås med andra. Han anser inte att eleverna behöver ha några kunskaper om exempelvis spelpositionen innan de deltar i grupp.

Angående vilka egenskaper och kunskaper läraren bör ha menar både Viksten och Ehrlund att läraren skall vara pålitlig, ärlig och lugn så att eleverna känner sig trygga på lektionerna. Ehrlund nämner även tålmodighet, målmedvetenhet och konsekvent undervisning. Viksten nämner också nyfikenhet, det vill säga att läraren vill pröva på nya saker och undersöka olika möjligheter i undervisningen. Vidare skall läraren också, enligt Viksten, ha förmågan att koppla bort sina egna bekymmer under lektionen så att eleverna känner att läraren är där bara för dem. Ehrlund säger att en lärare bör veta en hel del om bland annat inlärningspsykologi, så att han eller hon vet i vilka åldersstadier eleven kan tillägna sig olika sorters kunskap.

Krävande inom gruppundervisning är att hitta ett gemensamt språk med eleverna, menar Viksten och förklarar att alla lärare har sina egna uttryck och metoder för olika tekniker. Det är i synnerhet svårt med andra lärares elever som är vana med sin egna lärares språk och lektionsrytm. Hon säger också att det är krävande att veta på vilken nivå varje enskild elev är för att vid behov kunna hjälpa eleven stärka sådana förmågor som behöver förbättras. För att bli varse om elevernas nivå måste läraren känna till elevernas egenskaper, styrkor samt svagheter säger hon.

Vidare framhåller Viksten att varje lärare koncentrerar sig på och betonar olika saker i undervisningen och därför kan det vara svårt att hjälpa andra lärares elever med till exempel tekniska bekymmer utan att trampa den andra läraren på tårna. Hon säger också att det är problematiskt att inkludera individuella anvisningar diskret i undervisningen på en grupplektion. Ehrlund upplever att undervisningssituationen i sig är krävande. Han nämner att han tycker att det kan vara svårt att hela tiden behärska sig själv, att vara lugn och samlad hela tiden och inte blir nervös.

## 4.3 Tillämpning av gruppundervisning inom metoderna

### 4.3.1 Suzukimetoden

Olamaa använder Suzukimetoden i all sin undervisning medan Wirkkala-Malmqvist använder metoden i all sin undervisning där eleverna är barn. Wirkkala-Malmqvist säger att repertoaren i Suzuki-böckerna innehåller mycket av den teknik som en violinist behöver men hon blandar ändå upp materialet med annat såsom skalor och etyder då eleverna blir äldre och mer avancerade. På skolan där Wirkkala-Malmqvist arbetar får Suzukieleverna en individuell lektion samt en grupplektion i veckan medan eleverna vid Olamaas institut får en individuell lektion i veckan och en grupplektion minst varannan vecka. Deltagandet i gruppundervisningen är obligatoriskt vid bådas läroanstalter. Wirkkala-Malmqvist anser att de elever som har tillgång till grupplektioner har en musikalisk fördel då de får mera undervisning och handledning såväl som en social fördel då de kan lära känna andra med samma intresse.

Angående officiella riktlinjer för gruppundervisningen inom metoden säger Olamaa att huvudsaken är att spela Suzuki-repertoar men att man även kan öva på notläsning och därmed också spela andra stycken. Ytterligare nämner hon att samspel, tonalisation, det vill säga att skapa vackert ljud, och att följa läraren är viktiga delar av grupplektionen. Wirkkala-Malmqvist säger att det är varje enskild lärare som sist och slutligen avgör hur grupplektionen skall formas. Hon säger att alla lärare helst skall, med hänsyn till sin kunskap och sin erfarenhet utveckla sin egen variant av Suzukimetoden utgående från det Suzuki-material som finns.

Wirkkala-Malmqvist berättar att det finns tre olika typer av grupplektioner inom metoden men hon framhåller att dessa mera är ramar eller utgångspunkter för upplägget av undervisningen. Under den första typen av lektion Wirkkala-Malmqvist beskriver spelar eleverna igenom repertoar. På lektioner av detta slag kan vilka Suzukielever som helst i världen delta i eftersom alla elever spelar samma repertoar. Hon säger att lektionen oftast börjar med genomspel av de stycken som är svårast för att till sist avslutas med Blinka lilla stjärna, det första stycket i bok 1. Den andra typen av lektion som Wirkkala-Malmqvist beskriver är mera en typ av workshop som är innovativ och oftast har ett roligt innehåll men kanske fungerar mest som motivationshöjare för eleverna. Den tredje varianten av grupplektion hon berättar om är den mest djupgående och är den som innehåller både

teknik, repertoar och musikalitet. Under denna typ av lektion ska repertoaren helst inte bara spelas igenom säger hon, utan grupplektionen bör användas till att stärka eleverna tekniskt eller musikaliskt.

I fråga om hur grupperna delas in nämner Wirkkala-Malmqvist två indelningstyper, varav den första är att dela in eleverna nivåmässigt, det vill säga så att alla elever är på ungefär samma nivå oberoende av ålder, och den andra är att dela in grupperna åldershomogent. I åldershomogena grupper är eleverna lika gamla men kan vara på lite olika nivå. På både Wirkkala-Malmqvists skola och Olamaas institut delas de flesta grupper in nivåmässigt. Wirkkala-Malmqvists ideologi är att man inte trivs ihop om det inte fungerar musikaliskt men att man däremot kan ta hand om varandra och vara tolerant över åldersgränser. Vidare utvecklar hon resonemanget att det inte spelar någon roll om någon är yngre än de andra bara han eller hon gör sin del. Däremot säger hon att det är ett hinder för gruppen om eleven inte klarar av att bidra med sin del oavsett ålder.

Wirkkala-Malmqvist påpekar att det i början kan vara enkelt att börja med åldershomogena grupper eftersom eleverna då i stort sett har samma förutsättningar motoriskt och eventuellt även kunskapsmässigt. Vidare säger hon att åldershomogena grupper inte fungerar så bra i längden inom Suzukimetoden eftersom eleverna avancerar olika snabbt. Hon framhåller att det är viktigt att ingen behöver vänta alltför mycket på någon annan.

Då jag frågar om Wirkkala-Malmqvist upplevt några problem med att ha grupper som har stor bredd i åldrarna svarar hon nekande och förklarar att hon klarat av att sysselsätta alla oberoende ålder. Hon tillägger att flera av hennes kolleger är skeptiska till denna form av gruppindelning. Wirkkala-Malmqvist menar att det är viktigare att läraren har koll på eleverna och vad de behöver för annars fungerar inte gruppen oavsett hur den är indelad. Tanken med Wirkkala-Malmqvists undervisning är att de inte skall bli isolerade, olyckliga gruppelever utan lyckliga människor som kommunicerar med kompisar, publik, lärare och andra vuxna. För detta använder hon musiken som medel, det viktigaste är inte att allting är tekniskt perfekt så att de blir proffsmusiker, men säger att det är glädjande att de lär sig mycket på vägen.

Vid Olamaas musikinstitut är grupperna vanligtvis mellan 10 och 30 elever. Wirkkala-Malmqvist har undervisat väldigt varierande storlek på grupper, allt mellan 6 och 100 elever. Hon menar att det svåraste med stora grupper är praktiska bekymmer, var alla ska

stå och så vidare. Vidare säger hon att arbetet med stora grupper inte heller är lika detaljerat som med en mindre grupp utan att det då i högre grad handlar om att börja och sluta samtidigt. Wirkkala-Malmqvist trivs bäst med att undervisa grupper med 15-20 elever och anser att en grupp på 5-10 elever är för liten eftersom det i sådana fall blir för mycket enskild undervisning. I en grupp med 15-20 elever kan man både gå in på detaljer med eleverna och öva mera på de större sammanhangen, säger hon och tillägger att där också finns en form av puls så att eleven kan dra sig lite tillbaka och inte behöver vara så aktiv hela tiden.

#### 4.3.2 Colourstrings-metoden

Ehrlund och Viksten tillämpar Colourstrings-metodiken i all undervisning. På musikinstitutet där de arbetar får eleverna en individuell lektion samt en grupplektion i veckan, men på skolan med specialisering på musik får eleverna förutom en individuell lektion i veckan också tre grupplektioner samt orkester. Orkester-lektionernas längd varierar med åldern så att de yngre har kortare orkesterlektioner och de äldre har längre. Skolans elever delas genast in i grupper då de börjar spela. På musikinstitutet finns en förberedande linje där eleverna får spela i grupp men annars får eleverna med orkesterinstrument gruppundervisning så fort det är möjligt och institutet har möjlighet att erbjuda en lämplig grupp.

Ehrlund berättar att lärarna har möjlighet att, från sina egna elevers individuella lektioner, ta förslagsvis 10–15 minuter och slå samman dessa elever till en grupp. Som exempel säger han att en lärare som har tre elever och tar 15 minuter från varje individuell lektion kan hålla en 45 minuters grupplektion i veckan med de berörda eleverna. Beträffande deltagandet är grupplektionerna vid skolan obligatoriska men vid musikinstitutet finns möjlighet att gå på en så kallad *Tempo rubato* avdelning där eleven inte har några krav att delta i grupp, uppträda eller avlägga nivåprov. Ehrlund säger att eleverna oftast vill delta i grupplektionerna av den orsaken att de brukar tycka att det är roligt att spela med andra.

Gruppundervisningen har enligt Ehrlund en mycket stor del inom Colourstrings-metoden eftersom en av grundtankarna är att spela tillsammans och träna det sociala samspelet. Viksten berättar att Szilvay har försökt göra materialet på ett sådant sätt att det passar till både individuell undervisning och till gruppundervisning. Varken Viksten eller Ehrlund

anser att det finns några officiella riktlinjer inom metoden utan varje läroanstalt får själv bestämma sina målsättningar. Ehrlund nämner dock en form av riktlinje då han säger att de inom metoden försöker att uppnå musikalisk glädje och samspel genom folkmusiken. Båda respondenterna menar att allt som behövs för undervisningen finns i det material som Szilvay sammanställt. Viksten säger att läraren får bygga upp sin undervisning kring Colourstrings-materialet och även utnyttja annat material så att läraren skapar en för sig lämplig läroplan.

Viksten berättar att grupperna från skolan oftast delas in enligt ålder eftersom barnen oftast är nybörjare. Hon berättar också om ett projekt där de delade in eleverna enligt nivå. Detta var mycket uppskattat både av de längre hunna och av de som inte hunnit lika långt med sitt spelande eftersom de mer avancerade eleverna inte hela tiden behövde vänta på de kortare hunna som i sin tur inte hela tiden behövde känna att de var efter eller inte var på samma nivå som de andra. På musikinstitutet delas eleverna oftast in i grupper då de börjar, det vill säga enligt nivå. Gruppstorleken varierar. Viksten har detta läsår haft grupper med 6 elever i varje men hon har även lett grupper med 12–15 elever eller till och med omkring 50 elever i samma grupp. Ehrlund har detta år haft grupper med 3 till 6 elever.

## **4.4 Gruppdynamik, motivation och samspel**

### **4.4.1 Suzukimetoden**

Elever utvecklas sällan i samma takt. Vissa lär sig snabbare och andra behöver mer tid för att lära sig. Därför händer det ibland att elever är i för svåra eller lätta grupper. Jag frågade hur lärarna märker detta och vilka åtgärder de i sådana fall vidtar. Wirkkala-Malmqvist säger att eleven blir rastlös och störande eller så drar sig eleven undan så att han eller hon inte skall märkas.

På frågan om det påverkar elevens inläring eller motivation svarade Wirkkala-Malmqvist att det inte är någon fara om eleven är i en för lätt grupp, speciellt om det är en bra grupp, eftersom eleven ändå får "teamkänsla" och eleven kan också få mera ansvarsfulla uppgifter som till exempel att leda. Däremot säger hon att det kan vara svårt i de fall där eleven är i en för avancerad grupp eftersom eleven vanligen inte trivs i gruppen då han eller hon ideligen har svårigheter och inte klarar av att prestera som de övriga eller utvecklas i

samma takt som de andra. Wirkkala-Malmqvist menar ändå att det kan vara motiverande att tillfälligt få spela med mer avancerade elever. Olamaa säger att de sällan har problem med detta eftersom eleverna är indelade enligt nivå.

Wirkkala-Malmqvist framhåller att gruppundervisningen är som bäst då inläringen är interaktiv, det vill säga att eleverna lär sig av varandra. Hon anser att det är viktigt att gruppen har en bra samhörighet och gemenskap eftersom grupplektionen kan göra lika mycket skada som nytta om inte dessa faktorer fungerar eller för en enskild elev om han eller hon känner sig förbisedd eller motsvarande. Hon betonar flera gånger under intervjun att eleverna måste känna sig trygga på lektionerna så att de vågar uttrycka sig, både musikaliskt och verbalt. Under de avsnitt från Mimi Zweigs lektioner som jag observerat verkar eleverna lugna och trygga tillsammans. Wirkkala-Malmqvist påpekar ändå att en grupp sällan genast fungerar utan samhörigheten är något som kommer med tiden och genom lärarens arbete. Hon påpekar att denna uppfattning är hennes egen och inte nödvändigtvis gäller alla pedagoger inom Suzukimetoden.

Olamaa anser att gruppundervisningen märkbart förbättrar elevens inläring eftersom man på grupplektionen lär sig mycket som är svårt att lära sig ensam på exempelvis den individuella lektionen. Hon nämner bland annat att eleverna lättare lär sig att hålla rytmen. Både Wirkkala-Malmqvist och Olamaa menar att grupplektioner utvecklar elevernas förmåga att musicera i grupp, till exempel att börja och sluta samtidigt, dynamik och intonation samt stråkföring och att spela flerstämmigt. De menar också att eleverna även lär sig att fungera tillsammans som grupp och ta hänsyn till varandra.

På frågan om det påverkar elevens motivation eller inläring om eleven deltar ofta respektive sällan svarar båda pedagogerna att det direkt påverkar. Wirkkala-Malmqvist förklarar att i de fall då eleven deltar sällan känner sig inte eleven trygg och dessutom hänger eleven inte heller med i den tekniska utvecklingen. Vidare säger hon att det inte bara påverkar eleven utan hela gruppen påverkas, hamnar i obalans, då en eller några elever inte utvecklas i samma takt. Det märks dock mer då gruppen är mer avancerad eftersom läraren i en yngre grupp kan välja att koncentrera sig på sådant som fungerar för eleven på de lektioner som eleven är där.

Suzukimetoden är vida spridd i världen och lärarna i olika länder har mycket att göra med varandra, vilket Wirkkala-Malmqvist utnyttjar genom att resa med sina grupper. Hon säger att detta stärker banden i gruppen eftersom det under en resa finns mycket tid att umgås med varandra. Hon stärker även gruppen genom olika projekt, läger och speldagar. Vidare säger hon att elevernas motivation också förbättras då de får resa, delta i läger och ha speldagar.

Under vanliga lektioner säger Wirkkala-Malmqvist att de sällan hinner umgås med varandra, men att gruppkänslan då kan förbättras genom olika lekar. Lekarnas uppgift är att lära eleverna lyssna på varandra samt uppmuntra och ta hänsyn till varandra, säger Wirkkala-Malmqvist. Hon är även noga med hur hon delar ut uppgifterna inom gruppen och ger inte den första, självklara stämman till de duktigaste eleverna utan de får den ofta knepigare andra stämman. Då Zweig förstärker förhållandena i gruppen leker hon till exempel frågesport med eleverna samtidigt som de lär sig intervaller. De gör det dock i en god anda och tävlan uppmuntras inte.

#### **4.4.2 Colourstrings-metoden**

På frågan hur det märks att eleven är i en för lätt eller avancerad grupp svarar båda lärarna att eleven blir rastlös då gruppen är för lätt. Viksten menar också att eleven till och med kan bli lite dryg mot de övriga eleverna då det tar så länge för dem att lära sig. I sådana fall tar hon tillfället i akt och tränar eleven i socialt samspel så att eleven förstår att man måste visa hänsyn till alla och kanske till och med hjälpa andra. Ehrlund säger också att eleven i en för lätt grupp kan ha svårt att koncentrera sig och inte orkar spela ordentligt utan bara lite ditåt.

Om eleven däremot är i en för avancerad grupp märks det enligt Viksten och Ehrlund genom att eleven har det svårt och kanske drar sig tillbaka och försöker gömma sig. Ehrlund säger att han i bägge fallen försöker omarbete lektionernas upplägg och repertoar så att alla klarar av att spela repertoaren och har tillräckliga utmaningar. Viksten räknar upp olika åtgärder som läraren kan göra: a. uppmuntra och hjälpa eleven lite mer än de övriga i gruppen, b. hjälpa eleven att koncentrera sig på några saker och inte på alla detaljer och c. öva på stämmorna också på individuella lektionerna och sporra eleven till flitigare övning. Hon menar att eleven redan med tillräcklig övning kommer långt.

Elevers motivation kan påverkas både då de är i en för lätt grupp och en för avancerad grupp, menar Ehrlund och säger att eleven i sådana fall vanligen hittar på ursäkter till varför han eller hon inte kan komma på grupplektionen. På frågan om det någon gång händer att elever flyttas till andra mer lämpliga grupper svarar han att det nog förekommit i sådana fall där elever flyttas till mer avancerade grupper. Däremot kunde han inte erinra sig att någon skulle ha flyttats till en lättare grupp under de år han arbetat på musikinstitutet.

Jag observerade att Viksten och Ehrlund använder mycket unisonspel i sin gruppundervisning. Trots att de spelade unisont delade lärarna upp eleverna i mindre grupper och emellanåt till och med så att de spelade turvist. De elever som inte spelade följde hela tiden med i vad de andra gjorde och de spelade också samtidigt, men bara med fiolhandens fingrar och utan stråke. Viksten motiverar unisonspelandet med att eleverna tycker mycket om att spela tillsammans, vilket givetvis ökar motivationen. Vidare säger hon att det inte alltid lönar sig att spela flerstämmigt eftersom intonationen är så mycket svårare då. Hon menar att det är bra att eleverna lär sig lyssna på varandra och på intonationen genom att spela unisont. I sådana fall då det är något gruppen kan uppträda med kan läraren sedan lägga till ett ackompanjemang på till exempel piano. Det är enligt Viksten redan en alldeles tillräcklig utmaning.

Viksten nämner att tempo och rytm är mer konkret och eventuellt lättare att lära sig i grupp än individuellt. Hon säger också att det sociala samspelet också är lättare att lära sig då man skall arbeta och fungera som grupp. Vidare menar hon att gruppspelet även kan bidra till att stärka vissa egenskaper. Till exempel kan en elev som inte har musikalitet som starkaste egenskap stärka denna då det finns andra i gruppen vars starkaste egenskap kanske är musikaliteten.

Enligt Ehrlunds erfarenhet ökar gruppspel elevernas motivation och eventuellt också inläringen. Ehrlund säger att eleverna då får möjlighet att jämföra sitt spel med andras och motivationen kan få sig en skjuts då de vill spela samma stycke som någon annan eller spela lika bra som den som hunnit längst. På frågan om det påverkar elevers motivation eller inläring om eleven deltar ofta respektive sällan i gruppundervisningen svarade båda lärarna jakande. De menar att gruppen blir mer bekant för eleven om den deltar ofta med resultatet att eleven känner sig tryggare vilket underlättar inläringen. Om eleven däremot deltar sällan halkar eleven efter vilket innebär att eleven som inte är med måste försöka



komma ikapp de övriga. Viksten menar att grupplektionerna kanske inte är lika viktiga för motivationen för en elev som redan i sig själv har en stark inre motivation men att grupplektionerna nog är viktiga motivationskällor för en elev med liten inre motivation.

Som lärare försöker Viksten stärka banden i gruppen genom att vara ärlig både mot sig själv och mot eleverna. Eftersom de flesta elever hon undervisar ändå går i samma klass i lågstadiet där de kanske då är 25 elever, men på grupplektionen bara 6 elever som spelar i samma grupp i flera år så blir gruppen väldigt tajt. Hon försöker skapa en så hemtrevlig känsla som möjligt så att alla elever känner att de är accepterade precis som de är och dessutom har hon väldigt tydliga regler på hur hon förväntar sig att eleverna skall bete sig mot varandra. Varken Viksten eller Ehrlund accepterar att eleverna klandrar varandra eller på något annat negativt sätt visa att det inte går bra för någon annan. Ehrlund nämner också att man eventuellt kan ge mer avancerade elever ansvarsfulla uppgifter som till exempel någon form av lärarassistenter eller förebilder som får hjälpa de andra eleverna.

## 5 Sammanfattning

Trots att de intervjuade pedagogerna använder sig av två olika undervisningsmetoder finns det flera likheter mellan respondenterna och metoderna. Gruppundervisning kan konstateras vara mycket väsentligt inom båda metoderna. Alla respondenter var av åsikten att gruppundervisning bör påbörjas genast då eleven inleder sina studier. Tre av respondenterna ansåg att tekniska kunskaper inte är nödvändiga innan eleverna börjar spela i grupp. Dock ansåg två av dem att eleverna inte får vara för unga. En av dem sa att eleverna skall kunna kommunicera och en annan respondent ansåg att de bör ha erfarenhet av social interaktion med andra. En av respondenterna ansåg att eleverna skall kunna spela en bestämd rytm (se figur 2) på en lös sträng samt hålla i stråken och fiolen. Respondenterna räknade upp flera egenskaper som läraren helst skall ha, bland annat tålmodighet, nyfikenhet, energi och lugn. En av respondenterna ansåg att vem som helst kan lära sig att leda en grupp men att det kräver mer av somliga än av andra.

Samtliga respondenter menade också att de sociala aspekterna av gruppspel är viktiga. Gruppundervisning ger gemenskap med andra som har samma intresse och eleverna får möjlighet att utveckla sina sociala kunskaper. Förutom sociala förmågor nämndes även att eleverna utvecklar skicklighet i att lyssna på sitt eget spelande men också på varandra.

Förbättrad rytmkänsla och intonation nämndes också av tre respondenter. Trots flera fördelar med gruppundervisning nämndes även nackdelar. Det kom fram i en av intervjuerna att gruppundervisning snabbt kan vändas till något negativt om inte läraren kan hantera situationen. I två av intervjuerna kom det fram att eleverna, då de är på olika nivå, kan bli nedlåtande mot andra elever, vilket givetvis skapar en dålig stämning i gruppen.

Det mest krävande med gruppundervisningen var enligt två respondenter att se eleverna på den nivå de är och att verkligen känna till deras behov. Två respondenter nämnde även att det är svårt att hitta ett gemensamt språk med samtliga elever så att alla är införstådda med vad som menas med olika uttryck. Undervisningen i sig, att samtidigt göra lektionen både intressant och rolig liksom att kunna kontrollera sig uppfattades också vara utmanande.

Respondenterna hade lite olika metoder att förbättra gruppdynamiken. Inom båda metoderna var det viktigt att samhörigheten i gruppen var bra så att eleverna skulle känna sig trygga och våga uttrycka sig. En av respondenterna från Suzukimetoden ansåg att samhörighet, tillit och glädje är det viktigaste inom undervisningen. Inom Suzukimetoden nämndes främst resor, speldagar och läger där eleverna och lärarna skulle ha tid att prata med varandra men även att man på lektionerna kunde ordna olika lekar. Respondenterna från Colourstrings-metoden nämnde att de genom bra uppträdande mot varandra och accepterande av varandra under lektionerna bättrade gemenskapen i grupperna. De flesta grupper inom Colourstrings-metoden har dock fördelen att eleverna går i samma klass i grundskolan och därför redan känner varandra väl. Angående de lektioner jag observerat, både inom Colourstrings-metoden och också inom Suzukimetoden kan jag konstatera att eleverna behandlat varandra med respekt och att de varit koncentrerade.

## 6 Reflektion

Denna undersökning har stärkt min uppfattning om att gruppundervisning och samspel är en viktig del av instrumentala studier, dels som motivationskälla och dels för att det utvecklar eleven på väldigt många plan, både som musiker och medmänniska. Såväl Suzukimetoden och Colourstrings-metoden förespråkar gruppundervisning vid sidan av den individuella undervisningen och samtliga pedagoger jag intervjuat är av åsikten att gruppundervisningen skall påbörjas tidigt i studierna.

Jag tycker liksom mina respondenter att gruppundervisningen är ett bra komplement men att det inte är en god idé att enbart undervisa i grupp. Under en grupplektion är det trots allt flera elever och läraren kan, enligt min uppfattning, omöjligen gå in på varenda detalj med var och en av eleverna på samma sätt som under en individuell lektion. Liksom det kommit fram i studien kan läraren på den individuella lektionen arbeta på tumanhand med eleven och ingripa i elevens teknik och eventuella svårigheter på ett djupare plan än på grupplektionen. Gruppen är därför ett bra redskap att sedan repetera och fördjupa de kunskaper som eleverna redan har.

Mina respondenter arbetade med väldigt olika storlekar på grupperna. Inom Colourstrings-metoden var grupperna ganska små i förhållande till grupperna inom Suzukimetoden. Angående gruppstorlek verkar det som att både stora och små grupper har sina fördelar och nackdelar. I en liten grupp kan läraren arbeta närmare eleven och läraren ser verkligen allas behov samtidigt som gruppen inte ger eleven någon som helst möjlighet till att dra sig undan om det känns så. I den lilla gruppen måste alla elever hela tiden vara koncentrerade och prestera så gott de kan medan eleverna i en större grupp kan dra sig lite undan om motivationen inte är på topp och ha möjligheten att vara med i alla fall. Efter att ha intervjuat pedagogerna drar jag slutsatsen att det viktigaste i gruppundervisning inte är storleken på gruppen utan att läraren har förmågan att hantera och undervisa gruppen på ett tillfredsställande sätt.

Undersökningen förde fram både fördelar och nackdelar med gruppundervisning. Fördelarna med gruppundervisning är att eleverna utvecklar både sin musikalitet och sina sociala kunskaper samt att de får en gemenskap med andra som har samma intresse. Jag anser att elever som spelar i grupp och får förmågan att lyssna på sitt eget spel såväl som på varandra har i kammarmusik- och orkestersituationer en klar fördel då det i sådana

situationer är en absolut nödvändighet att veta vad de andra gör. Respondenterna förde även fram att elevernas rytmkänsla och intonation kan förbättras då de lär sig spela tillsammans med andra. Jag vet dock av egen erfarenhet att varken rytm eller intonation förbättras automatiskt utan genom att läraren aktivt arbetar med dessa. Om inte läraren framhåller nödvändigheten av renhet och rytm kan inte eleverna på egen hand veta vad som måste förbättras och hur de skall lyckas få ett bättre resultat. Detta beror givetvis på åldern på eleverna och hur avancerade de är.

Trots flera fördelar med gruppundervisning finns det naturligtvis även nackdelar. Det kom fram i en av intervjuerna att gruppundervisning snabbt kan vändas till något negativt om inte läraren kan hantera situationen. I två av intervjuerna kom det fram att eleverna, då de är på olika nivå, kan bli nedlåtande mot andra elever, vilket kan skapa en dålig stämning i gruppen. I dessa fall anser jag liksom respondenterna att det är viktigt att ta tillfället i akt och lära eleverna att de måste visa hänsyn mot varandra. Jag tycker också att det är viktigt att det inom gruppen inte blir en tävlan om vem som kan mest eller spelar bäst. Det kan visserligen vara sporrande för eleverna då de vill bli lika bra som den som är mest avancerad men det får inte ske på ett sådant sätt att eleverna på något sätt mår dåligt av att inte vara bäst i gruppen.

Respondenterna var relativt överens om att det inte nödvändigtvis påverkar elevens motivation eller inläring negativt om de är i en för lätt grupp men de menade att läraren i dessa fall måste försöka fördela uppgifterna på ett sådant sätt att alla elever får utmaningar. Enligt min erfarenhet strukturerar lärarna inte alltid om sin undervisning och i dessa fall då inte läraren vidtar åtgärder tror jag att det påverkar elevens motivation och därmed även inläringen negativt. I värsta fall, då läraren inte vidtar åtgärder under en längre period, upplever jag att det till och med kan leda till att eleven förlorar sin spelglädje. På motsvarande sätt tror jag att eleven kan förlora spelglädjen om han eller hon är i en för svår grupp då han eller hon aldrig eller väldigt sällan lyckas spela musiken så att det låter bra.

Baserat på egna erfarenheter kan jag likväl konstatera att det också kan utveckla eleven på många sätt då han eller hon tillfälligt får spela med en mer avancerad grupp. Eleven måste förstås i sådana fall ha tillräckliga färdigheter för att spela repertoaren. Då har eleven möjlighet att ta intryck och se vad de mer avancerade eleverna gör. Dessutom kan det också vara en bra källa till motivation att få spela tillsammans med kunnigare elever då helheten låter bra. Jag är därför av åsikten att läraren måste vara mycket medveten om

gruppens alla elever och deras nivå och utifrån detta välja repertoar så att ingen hamnar utanför eller blir rastlös utan att alla elever har egna utmaningar att arbeta med.

Under studiens gång har jag insett att det finns oändliga möjligheter till variation i utformningen av lektioner och undervisningen. Gruppundervisning är inte automatiskt det samma som att spela flerstämmigt utan det finns rikligt med andra övningar såsom lekar och spel som kan göras i grupp. Liksom en av respondenterna sade, så tycker jag att det är viktigt är att läraren inte försöker lära eleverna alltför mycket nya tekniker i grupp utan snarare förstärker och förbättrar det som de redan kan.

Båda metoderna riktar sig till barn och båda betonar vikten av en god hemmiljö där barnet får stöd och uppmuntran. Jag anser att både Suzukimetodens och Colourstrings-metodens mål är sunda. Målet för bägge metoderna är inte att generera professionella musiker utan att utveckla människor med välformade personligheter som värdesätter ordning, disciplin och glädje i musicerandet.

Beträffande studiens tillförlitlighet finner jag att den är hög då jag utgått delvis från litteratur skriven av metodernas grundare och delvis från respondenter som är högt utbildade inom respektive metod och har lång erfarenhet av gruppundervisning. Att dra allmänna slutsatser om metoderna eller undervisningen inom dem är däremot svårt eftersom alla lärare är unika i sin undervisning och åtminstone delvis utgår från sina tidigare erfarenheter och åsikter. De skapar därmed en undervisningsstil som passar dem, vilket innebär att det sannolikt inte finns två lärare som gör allt på samma sätt, oberoende av om de utgår från Suzukimetoden, Colourstrings-metoden eller någon helt annan metod.

Efter att ha genomfört studien tror jag slutligen att det viktigaste, oavsett vilken metod man använder sig av i undervisningen, är att skapa en bra miljö för eleverna där de känner sig trygga, får känna gemenskap och genom sin egen inre iver och entusiasm kan ta till sig den glädje som musik kan tillföra i livet.

## Källförteckning

Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsingfors: Oy Finn Lectura Ab

Coff, R. (1998). *Suzuki violin vs traditional violin - A Suzuki Violin Teacher's View*.

[<http://www.suzuki-violin.com/suzukiviolinvstraditionalviolin2.html>] (hämtat 12.12.2011)

Homfray, T. (2006). *Altered*.

[<http://www.colourstrings.fi/cs/downloads/Strad%20Artikel.pdf>] (hämtat 15.12.2011)

Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur

Mitchell, B. (1998). *String Teaching Plus Kodály Equals "Colourstrings"*.

[<http://ezproxy.nova.fi:2253/docprintview/964763/Record/1331B5D0925754E4301/1?accountid=28773>] (hämtat 18.11.2011)

Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen, kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. (2. uppl) Stockholm: Liber AB

Patel, R. & Davidson, B. (1991/2003). *Forskningsmetodikens grunder, Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Salmela, H. (2005). *Colourstrings continues to inspire*.

[<http://www.fennicagehrman.fi/highlights/archive/>] (hämtat 15.12.2011)

Starr, W. (1976). *Suzuki-violinisten, en handledning för lärare och föräldrar*. (u.o) Tryckmästarna

Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). *Grupprocesser, om inläring och samarbete i grupper* (andra utgåvan) Stockholm, Natur och kultur (år 2000)

Sundin, B. (1979). *Barnets musikaliska värld*. Lund: Liber

Suzuki, S. (1969). *Kunskap med kärlek, ett sätt att utbilda och fostra*. Gislaved: Svensk Skolmusik AB (1977)

Szilvay, G. (1979). *Viuluaapinen: Opettajan ja vanhempien opas*. Helsingfors: Fazer

Szilvay, G. (2008). *Viuluaapinen: Opettajien ja vanhempien opas*. Helsingfors: Fennica Gehrman

Szilvay, G. (2010) *Colourstrings 30 Years*.

[<http://www.colourstrings.fi/cs/downloads/Colourstrings%2030%20Years.pdf>] (hämtat 15.12.2011)

Szilvay, G. (u.å.) *Colourstrings*.

[<http://www.colourstrings.fi/cs/downloads/ColourstringsIntro.pdf>] (hämtat 15.12.2011)

Trost, J. (2005) *Kvalitativa intervjuer* (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Viksten, H. (2009). *Opettajasta ohjaajaksi - Colourstrings-metodin äärellä*. Opublicerat lärdomsprov. Yrkeshögskolan Metropolia, sektorn för musik, Helsingfors.

Voima, N. (2009). *Child-friendly approach to instrumental education, The Colourstrings Violin School*. Opublicerat lärdomsprov. Yrkeshögskolan i Lahtis, sektorn för musik, Lahtis.

Zweig, M. (2008). *StringPedagogy*. (DVD-rom). Katalog ID: SP2008DVD. Riix

### Allmänna frågor

- Hur har musikinstitutet fördelat resurserna för gruppundervisningen?
- Vilken ställning har gruppundervisningen inom metoden\*?
- Har metoden\* officiella riktlinjer för vad som ingår i gruppundervisningen och hur gruppundervisningen skall fungera?
  - Är det obligatoriskt för eleverna att delta i gruppundervisning?
  - Vilka mål finns för gruppundervisningen inom metoden\*?
- När bör gruppundervisning introduceras för eleven enligt metoden\*?
  - Vilken typ av grupp? (stråkensemble, orkester, kammarmusik?)

### Grupplektionen & läraren

- Hur länge har du undervisat grupper?
- Anser du att gruppundervisning är viktigt?
  - Varför?
- Vilka kunskaper anser du att eleven skall ha innan han/hon kan spela i grupp med andra?
- Vad upplever du som krävande eller utmanande i gruppundervisning?
- Vilka kunskaper och egenskaper bör läraren ha, enligt dig, för att leda en grupp?

### Indelning av grupper och gruppdynamik

- Hur delas grupperna in? (enligt ålder, nivå, annat?)
  - Spelar de olika grupperna tillsammans någon gång?
- Hur stora är grupperna?
- Hur ofta hålls grupplektioner?
- Hur märker du (läraren) om eleven är i en för lätt/avancerad grupp?
  - Påverkar detta elevens motivation eller prestationsvilja?
- Hur kan du (läraren) förstärka förhållandet mellan eleverna i gruppen?

### Grupplektionernas påverkan på elevens inläring

- Effektiviserar gruppundervisningen elevens inläring?
- Vad lär sig eleverna under grupplektionerna som de inte lär sig under en individuell lektion? (att spela flerstämmigt, lyssna på andra, följa en dirigent m.m.)
- Om eleven deltar ofta respektive sällan i gruppundervisning, påverkar det elevens inläring och motivation?
  - Hur kommer det sig?
- Påverkar gruppundervisningen eleverna på något annat sätt än musikaliskt?
  - Hur?

\* Benämningen metod avser i detta fall antingen Suzuki- eller Colourstrings-metoden beroende på intervjuperson.



### **Yleisiä kysymyksiä**

- Miten musiikkiopisto on resurssoinut ryhmäopetuksen?
- Millainen asema ryhmäopetuksella on menetelmässä\*?
- Onko menetelmällä\* virallisia tavoitteita ryhmäopetuksen sisältöä ja tavoitteita koskien? Onko pakollista osallistua ryhmäopetukseen/tunteihin?  
Millaisia tavoitteita menetelmällä\* on ryhmäopetuksella?
- Koska ryhmäopetus tulisi menetelmän\* mukaan aloittaa?  
Millainen ryhmä? (jousiyhtye, orkesteri, kamarimusiikki?)

### **Ryhmätunti & opettaja**

- Kauanko olet toiminut ryhmätuntien opettajana?
- Oletko sitä mieltä että ryhmäopetus on tärkeää?  
Miksi?
- Millaisia taitoja oppilaan tulisi mielestäsi hallita ennen ryhmäopetukseen osallistumista?
- Mitä sinä koet haastavaksi ryhmäopetuksessa?
- Millaisia ominaisuuksia ja tietoja, sinun mielestä, opettajan kuuluisi omistaa johtaakseen ryhmää?

### **Ryhmiiin jakaaminen ja ryhmädynamiikkaa**

- Miten oppilaat jaetaan ryhmiin? (iän, tason tai jonkin muun mukaan?)  
Soittavatko eri ryhmät koskaan yhdessä?
- Kuinka isoja ryhmät ovat?
- Kuinka usein ryhmätunnit pidetään?
- Miten sinä (opettaja) huomaat jos oppilas on liian helpossa tai vaativassa ryhmässä?  
Vaikuttaako tämä oppilaan motivaatioon tai suoritukseen?
- Miten voit opettajana vahvistaa ryhmäopetuksessa olevien oppilaiden välisiä suhteita?

### **Ryhmätuntien vaikutus oppilaan oppimiseen**

- Tehostaako ryhmäopetus oppilaan oppimista?
- Mitä taitoja oppilas oppii ryhmäopetuksessa, joita ei opi yksityisopetuksessa? (soittamaan moniäänisesti, kuuntelemaan muita, seuraamaan johtajaa j.n.e.)
- Vaikuttaako oppilaan oppimiseen tai motivaatioon jos oppilas osallistuu usein tai harvoin ryhmäopetukseen?  
Miksi?
- Vaikuttaako ryhmäopetus oppilaisiin jollakin muulla tavoin kuin musiikillisesti?  
Miten?

\* Menetelmä tarkoittaa Suzuki- tai Colourstrings-menetelmää riippuen respondentista.

Päivämäärä:

Nimi:

### **Yleisiä kysymyksiä**

1. Miten musiikkiopistosi on resurssoinut ryhmäopetuksen?
2. Millainen asema ryhmäopetuksella on Suzuki-menetelmässä?
3. Onko Suzuki-menetelmällä virallisia tavoitteita ryhmäopetuksen sisältöä ja tavoitteita koskien? Millaisia?
4. Koska ryhmäopetus tulisi Suzuki-menetelmän mukaan aloittaa? Motivoi!

### **Opettaja ja ryhmätunti**

5. Kauanko olet toiminut viuluopettajana ja ryhmätuntien opettajana?
6. Oletko sitä mieltä että ryhmäopetus on tärkeää? Motivoi!
7. Millaisia taitoja oppilaan tulisi mielestäsi hallita ennen ryhmäopetukseen osallistumista? Miksi?
8. Mitä sinä koet haastavaksi ryhmäopetuksessa? Miksi?
9. Millaisia ominaisuuksia ja tietoja, sinun mielestä, opettajan kuuluisi omistaa johtaakseen ryhmää? Motivoi!

### **Ryhmiin jakaminen ja ryhmädynamiikkaa**

10. Miten oppilaat jaetaan ryhmiin?
11. Kuinka isoja ryhmät ovat?
12. Kuinka usein ryhmätunnit pidetään?
13. Onko pakollista osallistua ryhmätunteihin?
14. Miten sinä, opettajana, huomaat jos oppilas on liian helpossa tai vaativassa ryhmässä?  
Vaikuttaako tämä oppilaan motivaatioon tai suoritukseen? Miksi?
15. Miten voit opettajana vahvistaa ryhmäopetuksessa olevien oppilaiden välisiä suhteita? Anna esimerkkejä!

### **Ryhmätuntien vaikutus oppilaan oppimiseen**

16. Tehostaako ryhmäopetus oppilaan oppimista? Miten?
17. Millaisia taitoja oppilas oppii ryhmäopetuksessa, joita ei opi yksityisopetuksessa? Miksi?
18. Vaikuttaako oppilaan oppimiseen tai motivaatioon jos oppilas osallistuu usein tai harvoin ryhmäopetukseen? Miten?
19. Vaikuttaako ryhmäopetus oppilaisiin jollakin muulla tavoin kuin musiikillisesti? Miten?

**Kiitos kun käytit aikaasi kysymysten vastaamiseen!**